

Maria Paula Soares

Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular: diálogos necessários

Uberlândia

2021

Maria Paula Soares

Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular: diálogos necessários

Trabalho de conclusão de curso apresentado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

Uberlândia

2021

Maria

Paula

Soares

Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular: diálogos necessários para a construção do sistema educacional inclusivo

Trabalho de conclusão de curso apresentado no instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane Prado Buiatti.

Banca Examinadora

Uberlândia, 11 de junho de 2021

Prof^ª. Dr^ª. Viviane Prado Buiatti (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Ribeiro (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG

Prof^ª. Dr^ª. Ivana de Fátima Dantas (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG

Uberlândia

2021

RESUMO

A educação inclusiva auferiu força a partir dos anos de 1990 por conta dos diversos movimentos sociais que repercutiram nas políticas públicas nacionais e internacionais. Estas destacaram a importância da educação para todos no ensino regular de ensino e no estabelecimento de ações que ofereçam acesso e permanência, neste espaço, aos grupos minoritários. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve o seu primeiro decreto publicado em 2008 e, em 2011, sua última publicação com algumas reformulações. O referido documento estabelece o público alvo da educação especial, sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades. Demarca a escola comum como principal local de atendimento, devendo ser realizado em horário oposto ao ensino regular, ou seja, o estudante terá dupla matrícula e o AEE funcionará como complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização. Neste sentido, a legislação elucida a importância do diálogo entre os educadores do AEE e do ensino regular, pois o AEE busca propiciar acessibilidade ao discente para que auxilie na aprendizagem dos conteúdos trabalhados na sala de aula comum. Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar como tem acontecido esta interlocução e a atuação desses profissionais da educação inclusiva para que a mesma se efetive. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em artigos científicos retirados de portais eletrônicos entre os anos 2013 a 2018. Concluiu-se que os profissionais do AEE tendem a ser responsabilizados pelo aprendizado dos alunos com deficiência e os demais profissionais da escola “entregam” esta tarefa para os professores deste atendimento. A falta de comunicação foi discutida nos artigos encontrados e parece que há desencontros em todos os sentidos, desde horários para que esta troca aconteça até mesmo nas possibilidades de atuação conjunta em metodologias e práticas pedagógicas. Ficou claro também o recorrente discurso de que falta formação para os professores para atuarem com a população da educação especial. Outro aspecto destacado foi a relevância do ensino colaborativo para estruturação de planejamento e estratégias de ensino. Neste sentido, considera-se a importância de se compreender as políticas públicas que envolvem os princípios da

educação inclusiva e as funções do AEE e do ensino regular para que seja promovida de fato a inclusão de todos no processo escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, diálogo.

ABSTRACT

Inclusive education has gained strength since the 1990s due to the various social movements that have had repercussions on national and international public policies. These highlighted the importance of education for all in regular teaching and the establishment of actions that offer access and permanence, in this space, to minority groups. The Specialized Educational Service (EEA) had its first decree published in 2008 and, in 2011, its last publication with some formulations. This document establishes the target audience of special education, with people with disabilities, global developmental disorders, giftedness and/or high skills. It demarcates the common school as the main place of care, and should be held at a time opposite to regular education, that is, the student will have a double enrollment and the ESA will function as complementary and/or supplementary to the schooling process. In this sense, the legislation elucidates the importance of dialogue between ESA and regular education educators, because ESA seeks to provide accessibility to students to assist in learning the content worked in the common classroom. Thus, this research aimed to investigate how this dialogue and the pedagogical practices developed in the school environment have happened so that inclusive education is effective. Therefore, a bibliographical research was conducted in scientific articles taken from electronic portals between the years 2013 and 2018. It is concluded that ESA professionals tend to be responsible for the learning of students with disabilities and other school professionals “gave” the task to the teachers of this service. The lack of communication was discussed in the articles found and it seems that there are disagreements in every way, from times for this exchange to happen even in the possibilities of joint action in pedagogical methodologies and practices. It was also clear from the recurring discourse that teachers lack training to work with the special education population, another aspect highlighted was the relevance of collaborative teaching for structuring planning and teaching strategies. In this sense, it is considered important to

understand public policies that involve the principles of inclusive education and the functions of ESA and regular education do that inclusion of all in the school process is actually promoted.

Keywords: inclusive education, Specialized Educational Service, dialogue

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
ACESSIBILIDADE E AEE.....	12
POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	16
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	23
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	24
ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos maiores desafios da sociedade atual. Na década de 1990 inicia-se um planejamento a fim de promover uma mudança estrutural e curricular nas escolas, pois a infraestrutura (física e organizacional) destes espaços não era suficiente para atender estudantes com deficiência, e era preciso reformular toda a visão pedagógica envolvida na escola. Essas discussões ganham força nesta época, em consequência da ocorrência de diversas conferências internacionais voltadas para a ampliação do acesso e qualidade da educação para todos.

A Declaração de Salamanca¹(1994), por exemplo, retrata em seu texto a importância de todos terem acesso à escola regular, que deveria acomodar as pessoas com deficiência dentro de uma pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer suas necessidades. Isso porque o ambiente escolar carece de metodologias e ideologias inclusivas que façam sentido não somente para os estudantes, mas especialmente para os professores, principais responsáveis pela efetivação das pautas de inclusão no cotidiano escolar.

Diversas autoras (Mantoan, 2003, 2006; Miranda, 2003; Mendes, 2006; Bueno 2008) trazem a tona a evolução histórica do movimento da inclusão. Destacam que nos anos de 1970 e 1980, no Brasil, a integração era a palavra de ordem, ou seja, as pessoas com deficiência deveriam ocupar espaços na sociedade e também nas escolas regulares. Assim, esses indivíduos começaram a se deslocar de escolas especiais e instituições segregacionistas para ambientes com pessoas consideradas na época como os “normais”. Porém, quando isso acontecia, estas pessoas permaneciam em classes especiais ou teriam que se adaptar à estrutura do ensino comum, e, logo, muitas seriam segregadas novamente por serem consideradas inaptas.

A partir de 1990, muitos movimentos de grupos excluídos² das políticas públicas, além do fortalecimento do capitalismo que pressionava para inserção desta população no mercado de trabalho, a inclusão tornou-se palavra de ordem. Os documentos legais reforçam a necessidade das instituições de se adaptarem à diversidade dos sujeitos e, assim, se reestruturarem para promover a igualdade de oportunidades e equidade.

Nesse contexto, discutir a acessibilidade é de fundamental importância para a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Assim, funda-se uma política que tem como objetivo central auxiliar na promoção do acesso de todos à escola regular. Esta se refere ao Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O referido documento trata do funcionamento do atendimento ao público alvo da educação especial nos espaços da escola comum, discute o acesso e a permanência, as práticas pedagógicas, as possibilidades e limitações da infraestrutura escolar, bem como o envolvimento indispensável de toda comunidade escolar e das políticas estatais.

O decreto será a principal política a ser analisada e discutida neste trabalho, pois se trata do alicerce desta pesquisa. Este texto é muito importante, porque delinea o público alvo da educação especial, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Ou seja, a grande quantidade de estudantes que antes frequentavam escolas especiais como por exemplo, as pessoas com “dificuldades de aprendizagem”, passam a frequentar o ensino básico e as demandas da educação especial passam a ser desconsideradas, as queixas escolares ficando sob responsabilidade de educadores do ensino regular (Unesco, 1990; Carvalho, 2005; Buiatti, 2013). Assim, a educação especial é modalidade de ensino já retratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que não substitui o ensino comum e o AEE constitui-se complementar à educação regular.

O AEE visa um planejamento individualizado para o público alvo da política, que muitas vezes frequentavam as escolas especiais e que foram incluídos no sistema geral de ensino. O espaço

do AEE possui uma equipe de profissionais especializados na temática, atuando em sala de recursos multifuncionais, e na análise de cada caso para auxiliar na acessibilidade desta demanda. Este então, se configura como um grande suporte para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) ratifica o conceito de inclusão exposto na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007): “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p.1). O que significa que o conceito não é somente biológico, médico, mas sim dependente do processo de construção advindo da interação da pessoa com o meio, sendo que este pode obstruir sua participação plena se não oferecer condições de acessibilidade.

Vigotski, um psicólogo russo interacionista³, destaca que a aprendizagem depende da interação entre indivíduos. No caso de pessoas com deficiência, não bastam pequenos ajustes, mas requer projetos diferenciados que atendam as reais necessidades singulares. A metodologia deve ponderar aspectos fundamentais, como cultura, contexto histórico e socialização entre grupos heterogêneos. É importante a mediação do educador/adulto para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem do estudante, utilizando recursos de acesso, levando em consideração a motivação e interesses pessoais. (Vigostiky, 1997, como citado por Buiatti, 2013, p.31).

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como ocorre o diálogo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais do ensino regular. Para tanto, buscou-se relacionar o processo educacional que acontece no AEE em escolas públicas e sua interlocução com o ensino regular e se discutiu sobre a atuação destes profissionais (tanto do AEE quanto do Ensino Regular) na perspectiva da educação inclusiva, sua formação acadêmica e a compreensão do movimento do AEE nas instituições.

Diversas questões nortearam esta investigação: a) como está acontecendo o AEE nas escolas?; b) qual diálogo se estabelece com o ensino regular?; c) de que forma trabalham com a inclusão educacional? Para responder estas indagações realizou-se uma pesquisa bibliográfica para averiguar os escritos, pesquisas, artigos e publicações sobre a temática.

O texto foi organizado da seguinte forma: num primeiro momento apresentou-se uma revisão de literatura esmiuçando conceitos importantes da temática e que sustentam o presente trabalho. Em seguida, a metodologia utilizada neste estudo como forma de pontuar a aderência da pesquisa e, após, a análise realizada em artigos científicos sobre a interlocução entre AEE e Ensino Regular no período correspondente ao intervalo de 2013 a 2018. Por fim, esboçou-se as considerações finais do trabalho.

Acessibilidade e AEE: uma escola inclusiva

O ambiente escolar por diversas vezes realiza a *integração* de estudantes com deficiência, o que diverge dos pressupostos da *educação inclusiva*⁴. Segundo Mantoan (2003, p.14) o processo de integração acontece dentro de um sistema educacional, que oferece ao aluno com deficiência a oportunidade de percorrer e vivenciar, no âmbito escolar, as classes regulares e as classes especiais em todos os seus tipos de atendimento, desde escolas especiais, à sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Isso se refere a uma inserção parcial deste discente na escola, visto que o sistema prevê serviços educacionais segregados. Conforme apontado por Rodrigues (2006, p.4), a escola integrativa olha para a diferença enquanto deficiência e, sendo assim, algo distante de uma concepção inclusiva.

Na contramão desta concepção, a inclusão vem para quebrar esse paradigma, na medida em que busca, além da inserção completa e sistemática do aluno com deficiência no âmbito escolar, “questionar o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível aos que os alunos são e querem” (Rodrigues, 2006, p.14). Isto significa que não basta a matrícula e a presença de todos no espaço escolar, mas sim a garantia de sua plena participação

no processo de escolarização, ou seja, a promoção da acessibilidade em todos os níveis, como se destaca a seguir. Neste caso, a escola é quem deve se adaptar às necessidades dos estudantes e proporcionar um plano de desenvolvimento e atendimento individualizado no AEE e, em conjunto, na sala de aula regular.

A acessibilidade “é uma característica que define a facilidade de acesso entre bens, pessoas e atividades” (Alves, 2006, p.13) e, segundo Buiatti (2013, p.105), parte de um processo em que os meios sociais deverão transformar-se em espaços acessíveis a todos, sendo vital a retirada de barreiras que impeçam o fluxo das pessoas em todos os níveis e vias de serviço. No decreto nº 5.296/2004 o art.24 discorre sobre o ambiente escolar

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004, p. 8).

A partir desse decreto, foram traçados os níveis da acessibilidade. Estes são importantes para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e multifacetado, que garanta e promova a acessibilidade e a permanência dos estudantes, com o máximo aproveitamento possível. São eles:

a estrutura física, espacial, as condições de comunicação, o acesso à informação, os recursos e materiais didático-pedagógicos para o agenciamento da aprendizagem a todas as pessoas, o uso de tecnologias assistivas e o transporte coletivo com as adequações necessário para uso das pessoas com qualquer limitação, seja física ou sensorial (Buiatti, 2013, p. 105).

Essas características são importantes, pois permitem aos estudantes com deficiência o acesso não somente por meio da matrícula, mas também aos recursos disponíveis na escola, como a biblioteca, o banheiro, a sala de recursos multifuncionais, os livros, as rampas e, além disso, garante o trajeto até a escola, por meio dos quarteirões, das ruas, das calças e até mesmo do próprio bairro, seja facilitado a partir de ações que envolvam ativamente escola, comunidade escolar, estado e municípios.

Uma vez definidos os níveis de acessibilidade, é preciso pensar suas dimensões. Buiatti (2013, p.105) toma como referência o que é descrito por Sasaki (2009), e chama atenção para o fato de que todos os sistemas sociais devem agir de modo a eliminar os percalços que impeçam a circulação no trânsito e nas vias de acesso à escola. Nesse sentido, a autora define e caracteriza seis dimensões da acessibilidade. A primeira é a dimensão arquitetônica, que consiste no acesso aos espaços propriamente ditos, tanto nas cidades como um todo, quanto na escola e no trabalho. Entre eles podemos destacar rampas, sanitários, torneiras, corrimãos e portas acessíveis, sinalização adequada, entre outros. A segunda diz respeito à dimensão comunicacional, ou seja, a devida sinalização das vias de acesso, tanto para pessoas surdas quanto cegas e com baixa visão. Além disso, tal garantia deve se estender para livros, jornais, apostilas, enfim, todas as categorias de mídia escrita, na escola, no ambiente de trabalho e de lazer. Já a terceira dimensão, a metodológica, tem em seu horizonte uma nova concepção do ensino, que se distancie das normas tradicionais em nome da acessibilidade e inclusão de todos no processo de escolarização. Isso significa romper com o modelo conservador e partir da perspectiva da diversidade, abolindo a concepção de que todos os alunos sejam ensinados de maneira padronizada. Consiste, portanto, na valorização e entendimento de que as diferenças são constitutivas dos seres humanos.

A dimensão instrumental é a quarta descrita por Buiatti (2013, p.108). Essa se refere aos instrumentos, ferramentas e aparelhos dos locais de lazer, trabalho e educação. Como exemplo, podemos citar computadores, janelas, iluminação, mas também canetas, régua, livros em Braille, prateleiras, entre tantos outros. Todas essas precisam estar garantidas por meio de políticas públicas de inclusão, a quinta dimensão da acessibilidade: a programática. É por meio de programas, legislações e regulamentos que é possível afirmar a necessidade da concretização do cumprimento das normas para acesso das pessoas com deficiência em escolas, trabalho, ambientes de lazer, entre outros, promovendo as dimensões citadas anteriormente, quais sejam a infraestrutura escolar adequada, materiais adaptados, metodologias específicas, acesso ao mercado de trabalho, formação inicial e continuada do docente, entre outros.

Por fim, a sexta e última dimensão é a atitudinal. É, talvez, a mais difícil de ser atingida, pois depende do respeito de todos os cidadãos aos grupos excluídos. Nessa, busca-se romper as barreiras do estigma, do preconceito, dos estereótipos, do capacitismo, bem como de uma formação acadêmica rígida e não inclusiva. A classificação como “normal”, comum nos meios médicos e biológicos, é um exemplo do quão distante a sociedade está de atingir a acessibilidade na dimensão atitudinal, a valorização das diferentes manifestações culturais e sociais e da importância da do reconhecimento da diversidade para o ambiente escolar e para a sociedade como um todo.

O decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, em seu primeiro artigo, assegura a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. Salienta que o sistema regular de ensino deve ofertar o atendimento individualizado para o público alvo da educação especial em contra turno, ou seja, o estudante deverá frequentar as aulas regulares e, em horário oposto, realizar este atendimento. Propõe uso de tecnologias assistivas para a promoção da acessibilidade em todos os níveis e a formação docente para este atendimento.

Sabe-se que a igualdade de oportunidades não se refere a ensino igual para todos. Como destaca Buiatti (2013, p. 45), “oportunizar a escola para todos carece de uma prática que reconheça as diferenças que são inerentes e inquestionáveis a todos os sujeitos.”. Isso significa que a diferença é condição do humano: cada pessoa possui especificidades e singularidades que precisam ser levadas em consideração. Portanto, é preciso abranger as questões sociais e culturais que envolvem as comunidades, além das condições estruturais/ ambientais que influenciam no desenvolvimento e aprendizagem humanizante dos sujeitos.

Para tanto, a proposta do AEE volta-se para este alunado, a fim de promover recursos de acessibilidade. Porém, precisa estar imbricado no sistema regular de ensino, considerando que o estudante pertence à escola e não apenas a um serviço. Algumas pesquisas (Glat e Pletsch 2011; Buiatti, 2013) demonstram que o AEE tem se mostrado desconectado do restante da escola e a

responsabilidade sobre esses discentes está quase que exclusivamente ligada aos educadores do AEE. Neste sentido, a legislação não tem sido cumprida, já que muitas vezes tem-se excluído esta população em “atendimentos específicos”, demonstrando um possível retorno às “classes especiais”.

Buiatti (2013, p.202) entrevistou profissionais do AEE e de salas regulares de escolas da rede pública de uma cidade de Minas Gerais e averiguou que há uma clara separação entre o Ensino Regular e o AEE, ocasionada pela falta de comunicação entre os profissionais. Um fator primordial apontado pela autora é a isenção da responsabilidade dos demais educadores quando há na escola um profissional do AEE, que seria responsável por dar conta de todas as necessidades do estudante com deficiência. Esses profissionais, por sua vez, costumam se manter nas salas de atendimento especializado, distante da sala de aula regular, impossibilitando a orientação dos professores e o comportamento dos estudantes frente às especificidades dos colegas.

Dessa forma, desenvolve-se uma dependência da equipe pedagógica em relação ao profissional do AEE, resultando em rivalidades na escola e na sobrecarga do segundo em relação aos primeiros. Sendo assim, Buiatti (2013, p.62) destaca a importância da interlocução e de repensar o modelo tradicional de educação

Políticas Públicas e a Inclusão Educacional

Na Constituição Federal de 1988, os artigos 205 e 206 garantem educação e condições de aprendizado iguais para todos, e o art.208, inciso III, versa sobre o Atendimento Educacional Especializado que deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especializada para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), versa no art.24 sobre a proteção e preservação da educação para pessoas com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, com aparato físico e emocional para que a educação aconteça de maneira

livre e emancipatória. A igualdade de oportunidades aborda sobre a equidade⁵, que diz respeito a um ensino pautado nas necessidades individuais: uma

pedagogia que considere o contexto social, cultural e que atenda as singularidades, promovendo, a partir de projetos diferenciados, a garantia da participação plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (2008, p. 15)

O Decreto 7.611/2011 dispõe em seu art. 1º sobre “o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial” (Brasil, p. 1), a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No decorrer do texto, art. 3º aparecem os objetivos do atendimento educacional especializado, citados a seguir:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011, p. 2).

Visando o desenvolvimento da inclusão nos meios públicos de ensino, esse decreto define o atendimento educacional especializado como função complementar e suplementar a formação dos alunos, especificando que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades. (Brasil, 2011, p.2).

A Resolução nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, considerando recursos de acessibilidade na educação aqueles que garantem condições de acesso ao currículo por parte dos alunos com deficiência, proporcionando a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. Além disso, em seu art. 4º aponta o público-alvo do AEE como sendo:

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009, p.1)

Essa resolução versa ainda sobre o local onde o AEE será realizado, trazendo no art.

5º:

é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p.2).

As atividades propostas pelo Atendimento Educacional Especializado são diferentes daquelas ocorridas na sala de aula comum durante o processo de escolarização, apesar das duas serem componentes do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar normalmente o ensino regular, sendo que, nesta, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização. (Buiatti, 2013, p.98).

Isto quer dizer que o AEE não substitui as aulas do ensino regular, mas sim, funciona como auxílio para a inclusão educacional do estudante, trabalhando questões necessárias para sua acessibilidade. Para isto, este educador irá realizar uma avaliação individualizada, fará orientações aos professores da sala de aula regular, ambos irão construir alternativas de aprendizagem, planejamentos e recursos metodológicos e didáticos, sem deixar de considerar a importância da família neste processo.

Dito isso, uma das grandes dificuldades existentes na educação especial é a formação dos professores, tanto do AEE quanto do ensino regular. Por isso, a educação continuada se faz necessária. De acordo com Mantoan (2003, p.12)

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos e muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos,

o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2003, p. 12).

Para atuar no AEE, os profissionais devem ter uma formação específica que atenda os pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Conforme descreve Buiatti (2013, p.4):

o profissional do AEE precisa orientar o professor da sala comum para a construção de recursos pedagógicos que eliminem a barreira comunicacional, assim como as famílias, a fim de auxiliar os filhos nos demais ambientes, promovendo-lhes autonomia e participação na sociedade. (Buiatti, 2013, p.4).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), art. 59º, estão assegurados pelas redes de ensino “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 19).

Além disso, o professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, visto que é ele quem auxilia, tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado, o aluno a se desenvolver. Nas palavras de Buiatti (2013, p. 191):

o educador é, ao mesmo tempo, organizador do meio educativo e peça integrante deste meio, é autor, regulador e, assim, possui um papel ativo, o de manipular, reorganizar, estruturar os elementos do meio, combiná-los e transformá-los, para que se cumpra a tarefa da aprendizagem. Da mesma forma, o aluno é ativo, possui necessidades, conhecimentos, potencialidades, capacidades, limitações, condições sociais e contextos culturais diversos, fatores que precisam ser considerados no trabalho docente. (Buiatti, 2013, p.191).

Conforme Mantoan (2003, p.14), um dos principais problemas em relação aos profissionais que trabalham com educação inclusiva são os professores do ensino comum que se consideram incompetentes para lidar com as diferenças na sala de aula, especialmente se tratando dos alunos com deficiência. Logo, a responsabilidade recai essencialmente sobre os professores do atendimento especializado. Em consequência disso, há a urgência de diálogo entre os profissionais do ensino

regular e do ensino especializado, e para que isso aconteça de forma justa é preciso, primeiramente, de uma formação adequada desses profissionais e uma garantia de educação continuada. O Decreto 7.611/2011 em seu art. 5º, aponta sobre a formação continuada de professores no seguinte trecho:

I- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

II- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (Brasil, 2011, p.2)

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010⁶ aborda as atribuições do professor no atendimento educacional especializado, sendo elas:

I- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

II- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

III- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades proposta no currículo;

IV- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

V- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

VI- Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (Brasil, 2010, p. 5)

Levando em consideração os fatos apresentados, se vê necessário o diálogo constante entre os profissionais do AEE e os profissionais do ensino regular, mas também uma interlocução entre todos os envolvidos no desenvolver educacional do aluno com deficiência, ou seja, a diretoria da escola, gestores e profissionais da saúde, constituindo uma rede de atendimentos. Todas atribuições do professor do AEE envolvem o planejamento de ensino individualizado e que precisa ser realizado em conjunto com o ensino regular para promover o conteúdo acessível a todos os alunos. Nas palavras de Buiatti (201, p.28):

é muito importante a interlocução, acreditamos que se essa questão não for repensada, teremos novamente o modelo de educação especial isolada do ensino regular, e, então, o atendimento educacional especializado assumirá sua demanda e poucas mudanças ocorrerão no ensino comum. (Buiatti, 2013, p. 28)

Na seção de Recrutamento e Treinamento de Educadores da Declaração de Salamanca (1994) encontra-se um trecho sobre a administração da escola e o envolvimento de professores e profissionais da educação, que versa sobre a responsabilidade de promover uma cooperação efetiva entre professores de classes regulares e professores de apoio, visando a escola como uma comunidade onde todos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de cada estudante.

Sobre a formação docente, na pesquisa realizada por Buiatti (2013, p.94), os docentes do AEE citaram diversos momentos de formação continuada promovidas pelo Município, Estado e Ministério da Educação, seja presencialmente ou à distância. Contudo, os mesmos relatam falta de suporte na

graduação, bem como falta de preparo para atender alunos com deficiência. Além disso, alegam que somente na formação continuada há conteúdo relevante e destacam que a formação inicial possui muita responsabilidade e, mesmo assim, em geral oferece apenas uma disciplina, que é insuficiente para o atendimento pleno. Neste sentido, a formação dos trabalhadores do âmbito educacional é amplamente delineada nos documentos legais, mas precisa fazer parte de maneira transversal ao currículo na formação inicial, tendo como plano de fundo a necessidade de todos estarem envolvidos com a educação inclusiva, com a concepção de que as diferenças humanas são constitutivas dos sujeitos e que o desenvolvimento e aprendizagem dependem da mobilização de todos os educadores.

Em relação à formação continuada, Buiatti (2013, p.140) constatou na sua pesquisa que os educadores da sala regular relataram que esta é oferecida, na maioria das vezes, para os profissionais do AEE. Os municípios e estado oferecem cursos sobre a temática da educação especial para a equipe do AEE, deixando de fora os docentes da sala regular. Essa questão está na contramão dos escritos das políticas e princípios da inclusão, pois o estudante não pertence somente ao AEE, e sim a toda a escola.

Nos próximos tópicos será apresentada a pesquisa esboçando toda informação e análise dos dados encontrados.

Metodologia da pesquisa

Com o propósito de analisar como tem acontecido a articulação entre profissionais do AEE e profissionais do ensino regular, esse estudo optou pela realização de uma pesquisa bibliográfica, em artigos científicos retirados de portais eletrônicos, especialmente o Google Scholar e a plataforma Scielo, entre os anos 2013 a 2018 que expressassem pesquisas feitas sobre o tema citado acima. Foram utilizadas as palavras-chave: educação inclusiva, atendimento educacional especializado e ensino regular.

Foram encontrados escritos e pesquisas sobre a temática nas seguintes Revistas: Revista de Educação Especial, Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educar em Revista, Interfaces da Educação e Revista do Centro de Educação.

Segundo Lakatos e Marconi (2002, p.43), a pesquisa bibliográfica consiste em um apanhado de toda literatura sobre determinado assunto, podendo ser publicações avulsas, livros, artigos retirados de revistas, monografias, teses, jornais e até meios de comunicação orais e audiovisuais. De acordo com os autores, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (Lakatos e Marconi, 2002, p. 71).

Lima e Miotto (2007, p.38) destacam que a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Por essa razão, propicia a análise de um tema sob novas perspectivas.

Após a busca dos artigos, foram realizadas leitura e categorização dos mesmos em temáticas similares, permitindo a organização das informações acerca do diálogo entre profissionais do AEE e profissionais da rede regular de ensino. Os dados encontrados estão listados no tópico a seguir.

Levantamento bibliográfico

Foram encontrados 15 artigos e selecionados por fazerem sentido com o tema apresentado e que agregavam ao trabalho. Após a leitura dos artigos, foi possível classificá-los em três categorias:

- 1.Responsabilização do AEE na educação inclusiva: 5 artigos
- 2.Profissionais do ensino regular e do AEE: culpabilização e desencontros.
- 3.O trabalho integrado: profissionais do AEE e profissionais do ensino regular: 8 artigos.

Dentro de cada categoria, destacam-se tabelas com as referências dos artigos para melhor visualização:

Tabela 1:

Categoria 1) Responsabilização do AEE na educação inclusiva

Artigos	Título	Referência
1	A produção de práticas de normalização nos discursos dos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado	Menezes, E. P., & de Mello, V. S. S. (2014). Revista Educação Especial, 27(50),725-736.

2	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	Mello, A. D. F. G., & Hostins, R. C. L. (2018). Revista Educação Especial, 31(63), 1025-1038.
3	Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular	Patiño, M. C. (2018). Revista Electrónica em Educación y Pedagogía, 2(2), 88-99.
4	Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial	Casal, J.C.V.,& Fragoso, F.M.R.A. (2019). Revista Educação Especial, 32, 58-1.
5	Um contexto em transformação políticopedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado	de Lima Delpretto, B. M., & dos Santos, B.C.C.(2013). Revista Educação Especial, 26(47), 727-742.

--	--	--

Tabela 2:**Categoria 2) Profissionais do ensino regular e do AEE: culpabilização e desencontros.**

Artigos	Título	Referência
1	As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais	Fuck, A.H., & Cordeiro, A.F. M. (2015). Revista Educação Especial, 28(52), 393-404.
2	Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública	Pereira, B.F.P., & Ximenes, I. G. (2017). Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4(1).

Tabela 3**Categoria 3) O trabalho integrado: profissionais do AEE e profissionais do ensino regular**

Artigos	Título	Referência
1	Educação inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional	Menezes, D. D. O. R. (2019). Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, 2(3), 24-38.
2	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas	Vilaronga, C.A.R., & Mendes, E.G. (2014). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95(239), 139-151.

	colaborativas entre os professores	
3	Formação de professores como	Vilaronga, C.A.R., & Mendes, E. G.

	Estratégia para realização do coensino	(2017). Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 4(1).
4	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Mendes, E.G., Almeida, M.A., & Toyoda, C.Y. (2011). Educar em Revista, (41), 80- 93.
5	O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil	Da Silva Mendes, M. T., & Galvani, M.D. (2017). Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial, 4(1)
6	O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva	Zaboroski, A.P., Soriano, K.R., & Martins, P.T. (2017). Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial, 4(1).
7	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	Vilaronga, C.A.R., Mendes, E.G., & Zerbato, A.P. (2016). Interfaces da Educação, 7(19), 66-87.

8	Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial	Ferreira, B. C., Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Del Prette, Z. A. P. (2007). Revista Educação Especial, (29).
---	---	---

Análises das categorias

Ao examinar os artigos da categoria **1) Responsabilização do AEE na educação inclusiva**, verificou-se uma série de implicações impostas ao profissional do AEE. No texto de Menezes e Mello (2014, p.732) é apontado que os profissionais do AEE seriam, então, os responsáveis por responder pelos alunos público alvo do AEE e seus sucessos e fracassos, além de observar suas relações familiares e orientar para o trabalho a ser realizado em casa. Além disso, profissional deveria ser capaz de orientar os docentes do ensino regular para atender o estudante com deficiência, de maneira que os momentos de aprendizagem sejam efetivados, garantindo o seu direito a escolarização.

De acordo com Mello e Hostins (2018, p.1028), a relação que se estabelece entre os profissionais do AEE e os profissionais do ensino regular ainda é de dualidade. Isso acontece porque, em grande parte, a escola visa um ensino coletivo, feito para alunos “uniformes”. Sendo assim, quando há contato com a diferença, algo que não se encaixe na uniformidade desejada, a escola encaminha para o AEE como forma de resolver o problema e justificar a impossibilidade de mudança e adaptação às especificidades de cada aluno. Isso significa que “os espaços do AEE – separados do ambiente comum – caracterizam-se pela individualização do ensino no qual o apoio pedagógico é ofertado em atendimentos individualizados ou em pequenos grupos.” (Brasil, 2009), como citado em Mello & Hostins (2018, p. 1028). Assim, a construção das salas de aula também influencia nessa questão, já que as mesmas são estruturadas para manter uma separação entre professores e alunos, de forma que os estudantes são vistos enquanto receptáculos de conhecimento e o professor, o detentor deste.

Esse modelo de escola tradicional está baseado na lógica do mercado neoliberal, visto que, principalmente a partir do final do século XX, há uma necessidade, resultado da pressão do mercado, de formar sujeitos para o trabalho, que busquem a satisfação no desenvolvimento de suas habilidades e competências de forma a galgar uma posição relevante nesse modelo de produção. Nesse sentido, os sujeitos são governados e ensinados de modo a se especializar de acordo com a demanda. A consequência é o enxugamento dos espaços de atendimento especializado, a superlotação das escolas de ensino regular e a classificação dos estudantes de acordo com suas capacidades (Menezes; Mello, 2014, p.729).

Os artigos pesquisados apresentam a maneira através da qual a avaliação é feita em alunos na sala de aula comum e em alunos encaminhados para o AEE. Na sala de aula comum, o professor procura uma avaliação única dos alunos, buscando seus conhecimentos em provas e trabalhos com conteúdo igual para todos. No mesmo momento, no AEE, “o professor tem mobiliários e carteiras dispostos de formas variáveis, de acordo com as necessidades de um contato mais próximo com o aluno ou grupo” (Silva, Hostins e Mendes, 2016 como citado por Mello & Hostins, 2018, p. 1028), possibilitando assim uma avaliação voltada para o indivíduo e suas especificidades.

Conforme apresenta o Conselho Nacional de Educação (2009), são de competência dos professores que atuam no AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, a organização das respostas às especificidades de todos os alunos, o que não acontece. De acordo com pesquisa feita por Castellanos (2018, p.93), que trouxe o testemunho de duas professoras, uma do AEE e uma do ensino regular, se encontra no discurso da professora do AEE uma falta de oportunidade para compartilhar o plano de ensino que a mesma faz para cada aluno. Já a professora de ensino regular versa sobre a falta de comunicação entre os envolvidos na educação de alunos com deficiência junto com a ausência de programas de formação de professores para orientação de práticas com esses discentes.

Casal e Fragoso (2019, p.7) realizaram uma pesquisa similar com professores do ensino regular e da educação especial, focando nas problemáticas do ensino colaborativo e dividindo-as em categorias. Na categoria “responsabilidade professor regular/especial na cooperação”, os autores destacam: a) a grande expectativa dos professores do ensino regular em relação ao ensino colaborativo; b) que essas expectativas se referem, de forma geral, aos trabalhos em nível de avaliação e planejamento das aulas, assim como c) a falta de orientação dentro das salas de aula comuns. Em último lugar, apontam para o apoio ao aluno com deficiência em contexto escolar através de ações, como maior organização e planejamento do tempo da escola, motivação dos profissionais envolvidos, encontros de reflexão e informação entre professores, e mais recursos humanos para esses alunos. Vale ressaltar que, para os profissionais do AEE, além dos problemas citados, há ainda uma falta de cuidado dos professores do ensino regular com os alunos da educação especial.

A cultura de colaboração, a partilha de experiências e vivências deve existir e ser reforçada, não se limitando à área docente, mas colocando também como colaboradores ativos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança com deficiência, como psicólogos, médicos e técnicos do serviço social, para que haja o melhor desenvolvimento possível dentro do ambiente escolar (Casal e Fragoso, 2019, p.13). Estes profissionais, alocados em diversos centros, atuariam nas escolas a fim de se orientarem mutuamente, contribuindo para a promoção da acessibilidade.

Esse trabalho colaborativo é, pois, essencial para o desenvolvimento pleno da educação dos estudantes que necessitam de atendimento especializado. De acordo com Castellanos (2018, p.94), existem vários fatores que dificultam essa cooperação. Em primeiro lugar, devido à falta de formação adequada, muitos professores do ensino regular não se sentem preparados para lidar com estudantes com deficiências. Outro problema apontado por professores que participaram da pesquisa é a dificuldade de dedicar o atendimento adequado em uma sala com muitos alunos, o que resulta no isolamento destes estudantes, afastando-os da plena aprendizagem e da inclusão. Um fator importante é que poucas escolas disponibilizam professores de apoio, que teriam como função acompanhar o

estudante em sala de aula, mas também participar de trabalhos de recuperação terapêutica em conjunto com a comunidade escolar e com a família.

Contudo, a realidade que se apresenta ainda é muito distante do ideal. Isso porque, como aponta Delpretto e Santos (2018, p.735), é preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, desde a matrícula até a plena conclusão dos anos escolares obrigatórios. Entretanto, por mais que os temas de diversidade e inclusão estejam presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a realidade é descentralizada, os saberes não são compartilhados e, muitas vezes, os profissionais desconhecem o PPP da instituição na qual trabalham. Seria necessário, portanto, aproximar educadores do ensino regular daqueles que se dedicam ao AEE.

Na segunda categoria, tem-se explicitado o que dizem os educadores do ensino regular, denominada aqui **Categoria2) Profissionais do ensino regular e do AEE: culpabilização e desencontros**. Esses artigos buscaram esclarecer o relacionamento mantido entre os professores do ensino regular e os professores do AEE.

O artigo de Fuck e Cordeiro (2015, p.398) evidencia o papel do professor do ensino regular sobre o aluno no AEE. Para além da construção do conhecimento e a utilização dos recursos e adaptações no espaço escolar, deve-se trabalhar com as concepções dos profissionais de ensino envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência, referente às possibilidades destes de aprenderem e se desenvolverem. São suas crenças que o mobilizarão a acreditar no aluno, e assim, buscar alternativas para sua plena participação nas atividades escolares e, quando houver necessidade, utilizar dos recursos disponíveis para diminuir as barreiras de aprendizagem e de convivência no ambiente escolar.

Os autores refletem sobre a necessidade de uma acessibilidade para além da infraestrutura e da metodologia, e apontam para o fato de que todos os envolvidos no processo educacional estejam de fato preocupados com a inclusão. Além de buscar estratégias metodológicas mais consistentes, é preciso uma mudança de atitude. Isso significa que é necessário que esses profissionais sejam

verdadeiros defensores de seus estudantes e que assumam uma postura de luta contra o preconceito, de busca constante por aperfeiçoamento e de engajamento para encontrar alternativas que auxiliem os estudantes com deficiência a acreditarem em si mesmos, estimulados pelos colegas, para sua integral participação na vida escolar. Essa mudança de atitude também inclui constante pesquisa e estudos para possibilitar recursos e adaptações quando necessário, de modo a eliminar ou, ao menos, amenizar as dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Nesse mesmo artigo, são colocados em evidência os equívocos que os professores do ensino regular cometem ao pontuar as finalidades e o que eles esperam do AEE, como a obrigação dos professores de suprir as necessidades dos alunos com deficiência pois, dessa forma, segundo os professores do ensino regular, o aluno conseguirá uma melhora global das suas competências, terá mais autonomia, uma vez que “todo apoio é de suma importância pois nem sempre estamos preparados para atender essas crianças” (Fuck e Cordeiro, 2015, p.400).

Assim, o professor do ensino regular, muitas vezes acredita que se o aluno passar pelo AEE, ele terá suas dificuldades amenizadas, ou até sanadas, e estará apto a participar da aula “padrão” do aluno “comum”. Percebe-se que ao mesmo tempo em que os profissionais do ensino regular entendem a função do AEE e das salas de recursos multifuncionais, sendo esta a de auxiliar o aluno com deficiência no seu processo de escolarização por meio da disponibilização de recursos, há uma expectativa de que o AEE consiga eliminar barreiras e faça com que este estudante participe das aulas e entenda o conteúdo. Ou seja, esperam que o AEE o “entregue” pronto para se encaixar nas normatizações do ensino comum.

Contudo, o que falta é entender que essas demandas não serão solucionadas apenas com o AEE e sim com mudanças estruturais, políticas e culturais da escola (Fuck e Cordeiro, 2015, p.395). Nesse mesmo artigo, os autores trazem que os professores do ensino regular esperam auxílio, sugestões e aconselhamentos dos profissionais do AEE sem se implicarem de fato nas questões

levantadas, servindo apenas como receptores de informações, quando, na verdade, deveria existir uma relação de troca e aprendizado, pois:

o professor especializado necessita de informações advindas do processo de escolarização que ocorre na sala de aula para, a partir das barreiras desse espaço e com o trabalho individualizado com o aluno, possa propor, sugerir e orientar, numa relação de reciprocidade. (Fuck e Cordeiro, 2015, p.402).

O segundo artigo encontrado refere-se a uma pesquisa feita com professores do ensino regular e do AEE e aponta, nos seus resultados, a falta de capacitação dos professores em auxiliar alunos com deficiência no cotidiano da sala de aula. “É notório que o professor não se considera apto ou capacitado para o atendimento de alunos com deficiência em séries regulares de ensino. É necessário que professores façam intervenções adequadas para que o processo de inclusão não gere traumas ou mais exclusão.” (Pereira e Ximenes, 2017, p.98)

Uma das reclamações mais frequentemente observadas foi a metodologia de ensino utilizada pelos professores, que não é suficiente para que o aluno se sinta incluído no processo de aprendizagem. Segundo Pereira e Ximenes (2015, p.98), o professor partilha com seus alunos a construção e autoria dos conhecimentos produzidos, e para que essa construção aconteça é necessário que alunos e professores estejam em sintonia, o que não ocorre, uma vez que, se tratando de um aluno com deficiência, “a escola tem sido apenas um espaço de acesso ao conhecimento, mas não de construção dele.” (Pereira e Ximenes, 2015, p.98).

Nos dois artigos apresentados aparece a falta de formação dos professores para trabalhar alunos com deficiência, e os mesmos descrevem que a Secretaria de Ensino não oferece capacitação. Como ressaltam Pereira e Ximenes (2017, p.99):

é necessário que o governo dedique uma atenção especial ao sistema educacional e, para que o objetivo da inclusão seja alcançado de maneira que esse processo deixe de ser apenas um meio de aceitação e passe a ser um processo efetivo de aprendizagem. (Pereira e Ximenes, 2017, p.99).

Como se percebeu anteriormente, um dos principais desafios apontados pelos profissionais da educação é a falta de preparo para o trabalho com a demanda da educação especial. Para tanto, é preciso investir em formação inicial e continuada: por meio de cursos profissionalizantes e de pós-graduação, os professores seriam capazes de explorar diferentes recursos, estimular os estudantes com deficiência a participar mais ativamente do processo educativo, além de desenvolver estratégias didáticas e metodológicas que visem a igualdade de condições e a abolição do preconceito. Ainda que essa formação continuada seja garantida por lei, muitas vezes os profissionais não dispõem de tempo, ou mesmo de recursos financeiros, para arcar com a mesma.

Por fim, a pesquisa de Pereira e Ximenes (2015, p.95) conclui que os professores do ensino comum veem uma falta de compromisso por parte do AEE, que não atua em parceria com eles e não acompanha as aulas realizadas fora da sala de recursos multifuncionais. Portanto, percebe-se que há muito a ser feito para que haja permanência e aprendizagem do aluno com deficiência na escola, especialmente no que diz respeito à interlocução entre os profissionais do AEE e daqueles do ensino regular.

Nessa perspectiva, demonstra-se a necessidade da categoria **3) O trabalho integrado: profissionais do AEE e profissionais do ensino regular**. Os artigos encontrados nela demonstraram que essa colaboração não é fácil, mas se faz necessária. Tal trabalho em equipe deve envolver não só professores, como outros profissionais da escola e familiares do aluno com deficiência, com o intuito de apresentar educação de qualidade e totalmente inclusiva, formando assim cidadãos autônomos e reconhecedores dos seus direitos. (Silva e Ferreira, 2014, p.21, citado por Menezes, 2019, p.37).

A proposta de ensino colaborativo aparece nos artigos como uma necessidade de se debater na escola questões como planejamento de estratégias didático-pedagógicas dialogadas entre os docentes, conversas sobre os conteúdos curriculares desses alunos, as formas de avaliação e a comunicação com o restante da rede de profissionais e familiares.

Segundo French (2002) citado por Vilaronga e Mendes (2014, p.147), no que diz respeito a colaboração, os professores envolvidos precisam estar em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da turma e o professor de ensino regular deve buscar informações com o professor do AEE sobre as especificidades do aluno em questão. É papel da escola oferecer tempo suficiente para que ocorra um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos, como também oferecer formação específica para os professores, visando o trabalho colaborativo (Vilaronga e Mendes, 2014, p.148).

Para Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007, p.6), o ensino colaborativo diz respeito a um modelo no qual a educação especial se baseia na construção conjunta de estratégias por profissionais do ensino regular e educadores do AEE. Esses devem compartilhar a responsabilidade em todas as etapas educativas, desde o planejamento, passando a instrução, até a avaliação de um grupo de estudantes diverso e heterogêneo.

O trabalho colaborativo, também chamado de coensino, é parte da proposta de alguns países, mas ainda não é comum no Brasil. Segundo Vilaronga e Mendes (2014, p.21), os casos de coensino só são utilizados em situações pontuais ou experimentais. A partir de suas pesquisas em estudos de caso, as pesquisadoras chegaram à conclusão que esse modelo educacional está baseado em um processo que determina o papel que cada profissional deve desempenhar na sala de aula. Entretanto, esses profissionais devem contar com o apoio da comunidade escolar como um todo, mas também do Estado e dos órgãos e instituições responsáveis por regulamentar o AEE.

Um dos artigos encontrados versa sobre o curso de formação de professores para o ensino colaborativo, levando em conta as reflexões acerca das condições de trabalho desses profissionais, como questões de salário e jornada de trabalho. De acordo com Saviani (2009, p. 153), citado por Vilaronga e Mendes (2017, p.21):

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que esses fossem bem formados. Tais condições dificultam também

uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo de procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. (Saviani, 2009, p.153, citado por Vilaronga e Mendes, 2017, p.21).

Quando há colaboração, dificilmente uma situação passará despercebida e não será trabalhada, porque ao pensar em grupo, todas as partes envolvidas olham e analisam em conjunto as situações que passariam despercebidas por falta de atenção ou sobrecarga de serviço dos profissionais. De acordo com pesquisa realizada por Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.90), o ensino colaborativo apresenta resultados positivos para os alunos com deficiência e seus professores, visto que os ambientes nas salas de aula, de modo geral, se tornam mais dialógicos e os professores se sentem mais confiantes sobre como lidar com esses alunos.

Considerações finais

Este trabalho trouxe sob a perspectiva da pesquisa bibliográfica um apanhado de artigos científicos a fim de analisar o diálogo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais do Ensino Regular. Conclui-se que os profissionais do AEE tendem a ser responsabilizados pelo aprendizado dos alunos com deficiência e isso gera um desconforto entre os profissionais do AEE e os profissionais do ensino regular, isso com a voz dos profissionais do ensino regular em relação ao AEE mostra a dificuldade desses profissionais de compreender a realidade do trabalho realizado nas salas multifuncionais, além de faltar para esses profissionais uma formação continuada que explique a importância do diálogo entre esses profissionais e a escola.

A escola também tem seu papel importante na disponibilização de tempo e recursos para que os profissionais tanto do AEE quanto do ensino regular possam dialogar e buscar soluções para os problemas dos alunos com deficiência buscando sempre o aprendizado global desse aluno e sua inclusão na escola e conseqüentemente na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anache, Alexandra Ayach (2018). Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 38(spe), 60–73. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>

Borges, Adriana Araújo Pereira, Campos, Regina Helena de Freitas, Borges, Adriana Araújo Pereira, & Campos, Regina Helena de Freitas (2018). A Escolarização de Alunos com

Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva1. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(SPE), 69–84. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006>

Braun, P.; Vianna, M., M. (2011). Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. Educação especial e inclusão escolar. RJ: Ed. UFFRJ. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Braun%26Marin.AEE.2011.pdf>.

Buiatti, V. P. (2013). Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.

Casal, João Carlos Vieira, & Fragoso, Francisca Maria Rochas Almas (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32(0), 58–5116. <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>

Da Silva Mendes, M. T., & Galvani, M. D. (2017). O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1).

(n.d.). *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

de Lima Delpretto, B. M., & dos Santos, B. C. C. (2013). Um contexto em transformação político-pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado. *Revista Educação Especial*, 26(47), 727-742.

de Menezes, E. P., & de Mello, V. S. S. (2014). A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, 27(50), 725-736.

do Brasil, S. F. (1988). Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

Federal, S. (2005). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19, 26.*

Ferreira, B. C., Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Del Prette, Z. A. P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial, (29).*

Felicio, Natália Costa de, Fantacini, Renata Andrea Fernandes, & Torezan, Keila Roberta (2016).

Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. *Revista Eletrônica de Educação, 10(3), 139–154.*
<https://doi.org/10.14244/198271991508>

Fuck, Andréia Heiderscheidt, & Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (2015). As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial, 28(52), 393–404.* Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442011>

Fumegalli, R., C., A. (2012). Inclusão Escolar: o desafio de uma educação para todos?. Monografia de conclusão de curso. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Ingles, Maria Amélia, Antoszczyszen, Samuel, Semkiv, Silvia Iris Afonso Lopes, & Oliveira, Jáima Pinheiro de (2014). Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 20(3), 461–478.*
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>

Mantoan, M., T., E. (2003). Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna.

Mello, A. D. F. G., & Hostins, R. C. L. (2018). Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. *Revista Educação Especial, 31(63), 1025-1038.*

Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, (41), 80-93.

Menezes, D. D. O. R. (2019). Educação Inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 2(3), 24- 38.

Orlando, Rosimeire Maria, & Caiado, Katia Regina Moreno (2014). Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. *Educação & Realidade*, 39(3), 811–

830. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000300010>

Patiño, M. C. (2018). Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial ea escola regular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 88-99.

Pereira, B. F. P., & Ximenes, L. G. (2017). Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública. *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, 4(1).

Pertile, Eliane Brunetto, & Rossetto, Elisabeth (2015). Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 0-13, 1186–1198. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i4.6219>

Silva, Carla Cilene Baptista da, Molero, Elaine Soares da Silva, Roman, Marcelo Domingues, Silva, Carla Cilene Baptista da, Molero, Elaine Soares da Silva, & Roman, Marcelo Domingues (2016). A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. *Psicologia Escolar E Educacional*, 20(1), 109–115. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201934>

Silva, Carla Cilene Baptista da, Portugal, Gabriela, Silva, Carla Cilene Baptista da, & Portugal, Gabriela (2017). Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças. *Revista*

Brasileira de Educação Especial, 23(3), 391–409. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300006>

Souza, Vanilda Aparecida de, & Silva, Lázara Cristina da (2016). O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial. *Revista Brasileira de Política E Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 32(3), 887–907. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.64232>

Versoza-Carvalho, Cassiana Stersa, Melo, Camila Muchon de, & Silva, Silvia Aparecida Fornazari da (2017). Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 8(2), 226–243. <https://doi.org/10.18761/PAC.2016.036>

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1).

Vilaronga, C. A. R., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Interfaces da Educação*, 7(19), 66-87.

Zaboroski, A. P., Soriano, K. R., & Martins, P. T. (2017). O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, 4(1).